



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

Contextos y desafíos en la enseñanza universitaria. Una aproximación desde las lecturas de docentes del primer año de carreras de grado de la UNLP

Silvina Justianovich, Eva Mariani, Glenda Morandi y Mónica Ros

Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 4, N.º 2, diciembre 2018

ISSN 2469-0910 | <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>

FPyCS | Universidad Nacional de La Plata

La Plata | Buenos Aires | Argentina

## Contextos y desafíos en la enseñanza universitaria. Una aproximación desde las lecturas de docentes del primer año de carreras de grado de la UNLP

**Silvina Justianovich**

[sjustianovich@gmail.com](mailto:sjustianovich@gmail.com)

---

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de La Plata  
Argentina

**Eva Mariani**

[evamariani6@gmail.com](mailto:evamariani6@gmail.com)

---

Facultad de Periodismo y Comunicación Social  
Universidad Nacional de La Plata  
Argentina

**Glenda Morandi**

[glenda.morandi@gmail.com](mailto:glenda.morandi@gmail.com)

---

Facultad de Periodismo y Comunicación Social  
Universidad Nacional de La Plata  
Universidad Nacional de Quilmes  
Argentina

**Mónica Ros**

[mgros68@gmail.com](mailto:mgros68@gmail.com)

---

Facultad de Periodismo y Comunicación Social  
Universidad Nacional de La Plata  
Argentina

## Introducción

La presente investigación surge del reconocimiento de los desafíos que para la enseñanza universitaria, históricamente selectiva, conformó la emergencia de un conjunto de políticas y estrategias que sostuvieron y construyeron una perspectiva de educación superior como derecho y bien social. Ellas han contribuido a la recuperación de las aspiraciones de acceso a la universidad de sectores más amplios y por lo tanto heterogéneos (en relación con las condiciones socioeconómicas, etarias, trayectorias educativas previas, capacidades especiales, entre otros) de la sociedad.

En la Argentina, se da un contexto que se caracterizó en la primera década del siglo actual, por la recuperación económica de las clases medias, la revitalización de los procesos de participación política de los jóvenes y el aumento del financiamiento a la educación superior de las universidades públicas argentinas, que con su «tradición plebeya» (Carli, 2012, p. 15), sostuvo su condición de gratuidad y, en muchos casos, de ingreso irrestricto. De este modo, la inclusión y la democratización de las condiciones de acceso a la universidad se convirtieron en el horizonte de diversas políticas institucionales.

Otro escenario que atraviesa el problema de investigación está vinculado al hecho de que estos procesos de inclusión se desarrollan en el contexto de transformaciones de las relaciones intergeneracionales en las que se enmarcan los procesos de transmisión cultural. También mutaciones en los procesos de construcción, legitimidad y circulación de los saberes científico-académicos, en el rol docente y en los modelos de autoridad.

Se evidencia, en este sentido, una diversificación de las condiciones materiales y de los soportes institucionales en el marco de los cuáles los estudiantes acceden a los saberes seleccionados en el currículum, y a una puesta en tensión de las normas y reglas que configuraban la tradición institucional.

La investigación constituye un estudio de carácter exploratorio que implica, como resolución empírica, el acceso a los discursos sobre las condiciones de la experiencia de cátedras del primer año a fin de identificar procesos y condiciones que tensionan e interpelan las prácticas de enseñanza históricamente construidas y los sentidos político-pedagógicos que anudan los procesos de innovación que construyen colectivamente.

El trabajo presenta una lectura de las maneras en que los docentes de estas cátedras producen sentidos sobre las características y desafíos específicos de dichos espacios curriculares, como así también de las estrategias pedagógicas que

implementan en función de la identificación particular que realizan de tales desafíos.

Para tal fin, además de entrevistas en profundidad a los docentes de asignaturas, tomadas como casos reputados por sostener políticas inclusivas, hemos recuperado en esta oportunidad como corpus, las ponencias presentadas por diversas cátedras de primer año de la UNLP pero también de otras universidades, en el marco de las «Segundas jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública» (Realizadas en la UNLP en 2016). Las ponencias a las que hacemos alusión corresponden a aquellas que fueron publicadas en las Memorias de las Jornadas (Giordano & Morandi, 2016) e incluidas en la Mesa que tuvo como consigna la presentación de experiencias innovadoras de enseñanza en función de la temática: «El primer año en la universidad: desafíos de la enseñanza y el curriculum en pos de una educación superior inclusiva».

El análisis de las ponencias, como fuentes documentales, enriquece y direcciona los ejes planteados en las entrevistas que el equipo de investigación viene realizando, en la medida en que se constituyen como aportes, no vectorizados por los investigadores, y permiten un panorama más amplio al incluir otras unidades académicas y otras universidades. A su vez, nos permiten localizar equipos de cátedra que vienen trabajando la problemática de la inclusión en el primer año, para la ampliación de los casos de estudio de la investigación.

El supuesto del que partimos es que en los trabajos analizados se construyen lecturas sobre la inclusión educativa en la Universidad y sobre las formas de intervenir en pos de su alcance. Sentidos diversos, que al mismo tiempo en que proponen alternativas, se configuran como un diagnóstico explícito o implícito sobre las prácticas y el rol de los docentes, las transformaciones epocales, y los sujetos, entre otras dimensiones emergentes en ellas. Este diagnóstico opera sobre un fondo muchas veces difuso de reflexión epistemológica sobre los saberes y prácticas consideradas pertinentes al proceso de formación disciplinar y profesional. En ese sentido, observamos que lejos están los trabajos de poder ser encuadrados en algún modelo, enfoque o perspectiva sobre la educación superior en particular. La lectura de las ponencias, altamente comprometidas con una realidad que se intenta modificar, revela permanentemente zonas de entrecruzamiento, de matices, incluso en ocasiones de marcos conceptuales contrapuestos o no complementarios (pensados en función de algún modelo político-pedagógico previo). Esta característica, lejos de ser interpretada como una limitación –otra vez, en función de alguna claridad conceptual establecida– constituye su mayor riqueza, en tanto pueden ser pensados como procesos de subjetivación que atraviesan a los

docentes, tensados por múltiples dimensiones políticas, institucionales y disciplinares.

En el análisis interpretativo que realizamos de las producciones, reconocemos tres grandes dimensiones que emergen como problemáticas que desafían a los equipos docentes a pensar y diseñar sus intervenciones en el primer año de la formación universitaria, y que abordaremos a continuación.

### **La preocupación por la inclusión educativa en el primer año: entre el reconocimiento del derecho a la educación y la presión por la eficiencia académica de las universidades**

Las presentaciones parten de reconocer la fuerte interpelación del primer año como instancia crucial de los procesos de inclusión/exclusión en la vida universitaria. Las políticas inclusivas suponen el derecho a la educación como axioma, y se construyen desde ese lugar; en cierta forma, suponen un antes de la deserción o retención de los estudiantes, ya que ponen en funcionamiento la pregunta sobre el rol de la universidad en el contexto de los derechos sociales y la ampliación de su alcance a sectores de la población tradicionalmente excluidos de la educación superior.

En este sentido, un número relevante de producciones recupera como punto de partida la preocupación por las estadísticas de deserción, o las experiencias de desaprobación masiva de alguna instancia de evaluación. Las reflexiones sobre estrategias tendientes a elevar el rendimiento académico de los estudiantes aparecen como tercer objetivo en orden de menciones. En efecto, el acceso, la retención y la graduación son indicadores que permiten valorar la inclusión educativa. Ellas suponen la ampliación, en la dimensión pedagógica, de las categorías de inclusión y equidad educativa, de su meta inicial de igualdad de oportunidades formal en el acceso a la búsqueda de desarrollo de capacidades que garanticen la igualdad de oportunidades en la participación, los logros y la graduación e incluso en la inserción laboral posterior (García de Fanelli, 2014). Los análisis recuperan una primera lectura que remite a situar la inclusión en la tensión entre éxito y fracaso en el desempeño académico, relacionado en la escala del sistema e institucional con estadísticas de deserción, retención y egreso. El relato que realizan las cátedras de los «bochazos» masivos, tan pregnante en los discursos educativos y en la opinión pública, se torna en una evidencia objetivada de las dificultades de las estrategias pedagógicas e institucionales para incluir a los estudiantes en los procesos de construcción de conocimiento que las propuestas enseñan, valoran y acreditan.

Sin embargo, también es posible alertar la presencia de cierta lógica hegemónica en la que los procesos micro pedagógicos se subsumen en lecturas macro sociológicas que, si bien aportan elementos para comprender condicionantes, procesos y resultados, no posibilitan visibilizar los modos en los que las lógicas de exclusión/inclusión se actualizan en las prácticas docentes y de aprendizaje en las situaciones de enseñanza. Estas perspectivas actualizan una categoría de «trayectoria normal» que se configura como marco o medida de eficiencia interna de los sistemas educativos; configura los modos en que miramos o construimos a los/as estudiantes y lo que esperamos de ellos/as, así como -en ese mismo proceso- establece las condiciones de normalidad con las que evaluamos su desempeño. En investigaciones anteriores analizamos cómo determinadas prácticas, sustentadas en políticas educativas a nivel nacional, especialmente aquellas referidas a la evaluación de resultados, termina configurando el tipo de prácticas de las instituciones y sujetos. Por ejemplo, los criterios de evaluación fundados en estadísticas (de deserción, de egreso, para el caso de los estudiantes, pero también en el número de ponencias y publicaciones en las prácticas de investigación) terminan determinando el tipo de acciones que los sujetos legitiman. En ese sentido, la aparición del objetivo «rendimiento académico», claramente cuantificable pero oscuramente pensable, pareciera ser un indicador en ese sentido. Analizar las dinámicas que asumen en las prácticas de enseñanza y aprendizaje los desempeños estudiantiles en términos de deserción, retención, abandono implica reconocer, tal como plantea Sonia Araujo, que:

La evaluación como práctica que jerarquiza, clasifica, divide, fragmenta, tiene un papel esencial en esta determinación. La valoración, implícita o explícita de un alumno como "exitoso" o "no exitoso", implica un juicio de valor sobre la base de la definición de una norma que precede a quienes tienen que cumplirla y que, en el grado de acercamiento a su cumplimiento, genera desigualdades en términos de rendimiento que suelen ser asumidas como naturales, olvidando además que dichas desigualdades son previas a la organización educativa. Dichas desigualdades constituyen un punto de partida que la organización universitaria ha de considerar si pretende promover la igualdad de oportunidades, no sólo a través de la eliminación de las barreras en el ingreso sino también en el acceso a conocimientos con relevancia política, social, cultural y laboral. Y aquí la tensión fundamental es la conjugación entre acceso, permanencia de los estudiantes y atención a la diversidad garantizando la mejor formación de los estudiantes y futuros graduados universitarios (Araujo, 2017, pp. 42-43).

Por otro lado, en muchos casos coexistiendo con las perspectivas de análisis del desempeño estudiantil, la mayor parte de las producciones abordan el diseño, el desarrollo y la valoración de propuestas de enseñanza alternativas como lógicas de construcción de conocimiento docente «en la acción» en las que se concretan los procesos de inclusión/exclusión. Los sentidos que las cátedras construyen en la transformación de sus prácticas pedagógicas implican la problematización de la enseñanza como espacio de encuentro con el otro y con los saberes. En ellos, las prácticas pedagógicas asumen como propósito explícito la inclusión en el aprendizaje y el conocimiento, aun cuando puedan al mismo tiempo asumirse como estrategias dirigidas a favorecer mejoras en el desempeño estudiantil, sin restringirse a éste.

En esta segunda puerta de acceso a los procesos de inclusión/exclusión que se contextualizan en los prácticas docentes - los dispositivos habituales de transmisión de saberes, los vínculos docente-estudiante, las prácticas de evaluación, entre otros - se ponen en diálogo las condiciones de los estudiantes con las de la institución universitaria como lectura necesaria para comprender las lógicas de los procesos de inclusión/exclusión.

La lectura del conjunto de ponencias tiene la forma de un collage, lo que supone que los docentes han «echado mano» de los recursos disponibles. A primera vista, por momentos, esta lectura se vuelve caótica, por el recurso a instrumentos anclados en marcos teóricos y programas de investigación epistemológicamente contradictorios; sin embargo, queremos resaltar la actividad de búsqueda, no demasiado «disciplinada», de soluciones a problemas que se les presentan como urgentes, algunas de las cuales despliegan procesos de reflexión sistemática sobre las prácticas.

### **Los desafíos pedagógicos en función de las miradas construidas en relación con los estudiantes**

La mayor parte de las presentaciones, en la fundamentación de las prácticas educativas que asumen tendientes a favorecer la inclusión, construyen o actualizan determinadas lecturas sobre las condiciones de ingreso de los estudiantes, ya sea referidas a características de época, al acceso de sectores sociales anteriormente excluidos, o a determinados déficit en las trayectorias previas. Estas prácticas inclusivas transcurren sobre el fondo de una condición estructural, y no cuestionada -lo que supone el éxito de los ideales reformistas, 100 años después- que es el de la alta matrícula de las universidades públicas argentinas. Sin embargo, un dato interesante supone que las mismas cátedras se plantean que el alto número de

estudiantes no debe transformarse en masividad, entendida ésta como propuesta homogeneizadora que elimine particularidades y diferencias en las trayectorias. En las últimas décadas la masificación y ampliación de la matrícula de las universidades públicas y de la educación superior en general se ha visto interpelada por el ingreso de «nuevos sujetos» que integran el espacio universitario, producto del pasaje de la universidad de élite a la universidad de masas (Dubet Francois, 2005). Esta noción de universidad de masas se asocia a dos rasgos centrales: la masificación y heterogeneidad de los sujetos que acceden a los estudios universitarios en el contexto de redefinición de la identidad selectiva de la institución. En este sentido la heterogeneidad no supone una ruptura de la condición de normalidad de la homogeneidad, sino la construcción de un nuevo proyecto político-institucional que redefine a los sujetos de la educación universitaria. De este modo, se torna relevante superar la reducción del estudiante a las condiciones que devienen de los estudios universitarios, para poder pensarlos como jóvenes y adultos que construyen su experiencia en el marco de condiciones institucionales y pedagógicas específicas, las universitarias. Como señala Araujo:

Por un lado, desde quienes acceden a la universidad, es preciso preguntarse por la conformación de las subjetividades y los procesos de socialización en los contextos sociales y familiares actuales para comprender las particularidades de los estudiantes universitarios. La categoría de “estudiante universitario” ha de ser desnaturalizada con el propósito de abarcar la diversidad o heterogeneidad de sujetos individuales y colectivos en el contexto de las políticas de inclusión educativa (2017, p. 41).

Buena parte de las propuestas intentan atender a esta condición, en el marco de una política compensatoria, como mencionamos anteriormente. Entonces, si bien por un lado se supone un «alumno ideal», lo que significa en cierta forma «limarle» un poco la otredad al alumno real, ese alumno ideal ya no es esperado como preexistencia. Las cátedras entienden que tienen que producirlo, al mismo tiempo, a partir de dispositivos heterogéneos.

Ambas son maneras de pensar la heterogeneidad. En un caso, se piensa a los estudiantes como heterogéneos respecto de las formas históricas del alumnado universitario. Esta divergencia que, resaltamos, se constituye en relación con un modelo, a una imaginarización de lo que sería «el verdadero alumno», es situada en función de varias causas: los cambios culturales, la explosión de las NTICS, las nuevas subjetividades; también por un déficit producto de las trayectorias previas, desiguales, y las condiciones de ingreso de los estudiantes alumnos. Ese déficit relativo sería un desafío que la acción de las cátedras y los distintos dispositivos institucionales deben compensar (Pierella, 2018).

Por otra parte, hay propuestas que ponen el acento en el reconocimiento de que dichas transformaciones y modalidades interpelan los procesos de producción y circulación de los saberes, las dinámicas institucionales, los procesos de constitución de la subjetividad académica, ya no en términos de un déficit a subsanar, sino de una heterogeneidad productiva a incluir, lo que implica un desafío en la transformación de las instituciones.

[...] el encuentro entre esos grupos de estudiantes diversos y desiguales con las culturas institucionales y disciplinares particulares [...] demanda “afiliación institucional” -comprensión de los dispositivos formales que estructuran la vida universitaria desde el punto de vista administrativo- y “afiliación intelectual o cognitiva” -comprensión de lo que se espera del estudiante por parte de los profesores y de la institución con el fin de proporcionar la prueba de su estatuto de estudiante- para convertirse en un miembro competente de la comunidad universitaria (Malinowski, 2008: 807) (Araujo, 2017, p. 41)

Entre ambos extremos, buena parte de las propuestas transita en una difícil negociación entre el reconocimiento de la diversidad, y la necesidad de construir una serie rasgos ligados al oficio de estudiante universitario. Efectivamente, si bien el reconocimiento de la diversidad es sin duda un aspecto positivo, el respeto por ella también supone que los docentes asumen que el tránsito por la universidad conlleva la transformación de la subjetividad.

La lectura de las condiciones heterogéneas de los estudiantes habilita a procesos de producción de saberes y prácticas pedagógicas que lejos de ser respuestas certeras, son hipótesis de acción que se asocian centralmente a dos campos de transformación: la ruptura en la homogeneidad de los tiempos en que se sostienen las prácticas pedagógicas; y la diversificación del espacio presencial, y de la lógica espacial y comunicacional que el mismo supone, como única modalidad de concreción del vínculo entre docentes y estudiantes.

En el primer sentido se desarrollan, por ejemplo, cursadas extendidas a un semestre más, para aquellos estudiantes alumnos que han desaprobado la cursada en los plazos «normales». Estas cursadas se caracterizan no sólo por proponer una temporalidad distinta –a veces a través de cursos de mayor duración- sino también por una revisión de la propuesta pedagógica, que supone un mayor acompañamiento y despliegue de recursos didácticos. En parte ellos se vinculan con condiciones de atención personalizada que suponen una alternativa a la condición de masividad que se sitúa como parte del problema en la lectura de los condicionantes de partida.



En la segunda línea de trabajo numerosas propuestas prestan especial atención a la creación de dispositivos en múltiples formatos, tales como el uso de redes sociales, espacios de tutorías con usos diversos, talleres informativos, creación de plataformas de aprendizaje virtual, áreas de orientación y apoyo. Una mención en este sentido merece el recurso de las NTICS, generalmente pensadas como un entorno más amigable para el estudiante, escenario de sus prácticas culturales generacionales, y como estrategias de comunicación, ante el fracaso de los recursos tradicionales (pizarras, carteles, incluso el correo electrónico). Sin embargo, en algunas propuestas las NTIC tienen un alcance pedagógico que va más allá de la comunicación y la información, incorporándose como herramientas de aprendizaje que movilizan recursos diferentes a los tradicionales. La herramienta se incorpora como mediador de los procesos de construcción de conocimiento, con lógicas diferentes a las basadas en la lectoescritura tradicional y la enseñanza por recepción verbal.

### **Desafíos en relación con el conocimiento que se enseña en el primer año y la identificación de saberes necesarios en el proceso de filiación académica de los estudiantes**

Una recurrencia significativa es el énfasis en el desarrollo de las denominadas competencias. El modelo de educación por competencias tiene una historia de hace ya más tres décadas en el campo de la educación superior. Nacido, en una de sus principales vertientes, a partir de las demandas del ámbito empresarial, y sostenido como paradigma de la transformación de la educación articulándola a las demandas del mercado especialmente por los organismos internacionales, ha pasado a ser un recurso naturalizado en las propuestas que se proponen como de innovación educativa. Por lo que consideramos que desde allí, y paradójicamente aparece incluso en las perspectivas que se ubican en la búsqueda de la inclusión educativa como horizonte político en un enfoque de educación como derecho humano y no bien de mercado. Sostenido en principio como un modelo crítico de la formación enciclopedista, pone en juego una escisión entre contenidos y competencias difícil de sostener. Más allá de la diversidad de modelos pedagógicos que la sostienen, el punto en común radica en el énfasis en el desarrollo de actitudes y procedimientos como objetivo educativo. Ángel Díaz Barriga (2006) señala que se torna necesario deconstruir el concepto, y el modo en que el mismo se conjuga en el ámbito del currículum y las prácticas educativas. En esta búsqueda de deconstrucción, el autor sostiene:

Un reto en este terreno será de-construir precisamente la pregnancia social que subyace en el mismo, en donde podemos enunciar que el término articula, por una parte, algo que es consecuencia de un desarrollo natural (visión chomskiana), con un sentido claramente utilitario (lo que a la larga contradice la necesidad de adquirir o mostrar conocimientos) para dar cuenta de la capacidad de resolver problemas. Lo utilitario sobre lo erudito e incluso en vez de lo erudito. Lo utilitario como elemento específico de la llamada sociedad del conocimiento. Ello está vinculado a un tercer elemento: lo laboral, que trata desempeños propios del mundo del trabajo, aunque también restringidos sólo a éste. (2006, p. 14)

Más allá de los debates que genera, que exceden nuestros propósitos, nos importan las maneras en que son articuladas por los docentes, como una respuesta a la problemática que se les presenta en el aula. También, como señalamos anteriormente, que visibiliza que la educación formal suele no enseñar procedimientos que sin embargo luego evalúa. Que hayan pasado a ser parte del currículum explícito entendemos configura un gran avance.

En este sentido, nuevamente, la apropiación que los docentes realizan de la categoría «competencias» es diverso. Es mestizada con muy diferentes intencionalidades, marcos teóricos y propuestas. Así, el modelo de competencias convive con estrategias de enseñanza basadas en problemas, modelos críticos de reflexión en la acción, desarrollos sobre los procesos de afiliación o alfabetización académica, desarrollo de habilidades metacognitivas, etc. Un mestizaje muy significativo y reiterado consiste en la asimilación de la adquisición de competencias con el concepto de afiliación o alfabetización académica.

Las competencias, más que asumidas en su vertiente competitiva empresarial, serían entendidas o apropiadas en estas últimas propuestas, como habilidades propias del oficio de estudiante universitario, tales como la adquisición de técnicas de estudio, la organización del tiempo, habilidades referidas a la escritura, de relevamiento de información, preparación de exámenes, etc. En el sentido que plantea Alcira Argumedo (2006) en relación con la sociedad del conocimiento, en que las actuales coordenadas internacionales han cambiado asimismo el concepto y la dinámica del conocimiento, las modalidades de transmisión y de abordaje de los problemas, con el predominio del pensamiento relacional, la creatividad, la capacidad innovativa, de ideas de complejidad y adecuación a disímiles situaciones.

La acumulación de información pierde relevancia frente a la capacidad para buscarla, saber utilizarla y procesarla. Las formas avanzadas de incorporación y elaboración de la información y los saberes combinan diferentes modalidades – relaciones, ubicación contextual, articulaciones,

evaluación, descarte y similares– que permiten miradas susceptibles de abordar las distintas temáticas con un enfoque complejo. Se trata de favorecer una mayor ductilidad en la apropiación de los conocimientos, en la posibilidad de innovar, en la adaptabilidad creativa a los cambios, con imaginación al mismo tiempo creadora y rigurosa (Argumedo, 2006, p. 55)

Idéntica tensión entre estrategias compensatorias y alojamiento de la diversidad se observa en relación a los saberes y contenidos disciplinares. Muchas cátedras han modificado sus contenidos atendiendo a las estrategias de retención. Aunque también hay una especial consideración a la lógica articulada del Plan de estudios, y a la reflexión sobre las funciones introductorias de las primeras cursadas. En ese sentido, cobran cuerpo los conceptos de trayectoria (previa, pero también universitaria) y de transición, en la idea del anclaje del primer año en procesos de pasaje paulatino a otras formas de circulación y apropiación del conocimiento.

En algunas propuestas se observa una atenta consideración de los aspectos epistemológicos de las disciplinas, y fundamentalmente en las lógicas de su inserción en las diferentes carreras, particularmente en el caso de materias de tipo contextual, o con contenidos básicos necesarios pero no directamente relacionados al perfil profesional. En estos casos se optó por modificar los contenidos, atendiendo a la formación específica de la carrera. También se ha considerado, en el caso de profesados, la articulación entre conocimiento disciplinar y saberes pedagogizados y la particularidad de la trayectoria pedagógica. Y en el caso de carreras «técnicas», la articulación de los saberes prácticos más ligados tradicionalmente al aprendizaje de oficios, con la consideración de los aspectos más sociales y culturales, tradicionalmente considerados más «teóricos». Aquí se cuestiona la disociación entre oficios y teorías, lo que los enriquece.

También hay propuestas donde explícita y reflexivamente se considera la reconfiguración de los saberes disciplinares desde los saberes cotidianos, «espontáneos», previos, de los estudiantes, que ya no son sólo la plataforma desde donde integrar significativamente los conocimientos científicos, sino el lugar mismo de cuestionamiento del saber disciplinar. Por ejemplo, en algunas cátedras la preocupación por las prácticas de lectoescritura se realiza a partir del reconocimiento de que los jóvenes no sólo leen y escriben –quizás más que nunca antes– sino que las mismas prácticas universitarias se transforman en su articulación. Ya no se trata de «ejercitar» la lectoescritura, sino de producir nuevas prácticas ancladas en las historias personales.

Aparecen también reflexiones didácticas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de propuestas de tratamiento espiralado de los contenidos, de diversos andamiajes en la búsqueda de una futura autonomía, de la exploración de

los obstáculos particulares a la enseñanza de determinados contenidos, que se traducen en propuestas sumamente creativas. También la incorporación de registros ligados a las corporalidades en íntima relación con los aprendizajes (de la música, del dibujo). Y modificaciones de los espacios, estrategias didácticas y materiales, con el objetivo de la integración de personas con capacidades diferentes. Finalmente, resalta una preocupación insistente por los procesos de evaluación. Las cátedras van ensayando diferentes propuestas evaluadoras, a veces altamente codificadas y cuantificadas, según la cultura académica de cada institución en particular. Se elaboran indicadores de desempeño y tablas de resultados; evaluaciones escalonadas según «estaciones», auto y co-evaluaciones, atención a los procesos y no tanto a las acreditaciones de aprendizajes. Siendo la evaluación uno de los componentes más rígidos de proceso educativo, consideramos que su problematización es altamente auspiciosa.

## Reflexiones finales

Las universidades públicas se hallan frente al dilema político de repensar las formas en que históricamente se han configurado el saber y las relaciones de saber al interior de sus procesos y dinámicas institucionales, en un nuevo contexto y un escenario atravesado por las tensiones entre la desigualdad y la justicia educativa en el marco de la relevancia que el conocimiento adquiere en las sociedades contemporáneas. Para abordar estos cambios, y particularmente los modos en cómo se presenta y se torna evidente la inclusión educativa en la universidad, es necesario identificar las prácticas pedagógicas e institucionales, explícitas e implícitas que contribuyen a la construcción de organizaciones educativas comprometidas en aportar a una sociedad más justa, inclusiva y participativa.

Por esto, las transformaciones culturales, los modos de transmisión, las subjetividades, el saber, como también el espacio y el tiempo son claves para repensar las políticas y prácticas institucionales. De diferentes modos y en relación con lecturas también diversas, los equipos docentes que se plantean intervenir en torno de esta dimensión relativa a la inclusión en el primer año de la universidad, dan cuenta de las formas en que este dilema político se concreta en los micro espacios cotidianos de formación, resignificando de este modo el ethos de la universidad de élite, a partir de esta responsabilidad ética que supone generar estrategias de inclusión y permanencia de estudiantes con recorridos y experiencias educativas diversas, en un horizonte de justicia e igualdad.

## Bibliografía

- Araujo, Sonia (2017) «Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad». En *Espacios en Blanco*. Serie indagaciones. Nº 27, pp. 35-61.
- Argumedo, Alcira (2006). «Filosofía, política y perspectivas educativas». En *Revista Anales de la Educación Común*. Tercer Siglo, Año 2. Nº 3. Publicación de la D. G. C. y E. Pcia. de Buenos Aires.
- Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Díaz Barriga, Ángel (2006). «El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?». En *Perfiles Educativos* [en línea] , XXVIII (Enero-Marzo): [Fecha de consulta: 30 de octubre de 2018]. Recuperado en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>>
- Dubet, Francois (2005). «Los estudiantes». En CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 1. Recuperado en: <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- García de Fanelli, Ana (2014). «Inclusión social en la Educación Superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación». Recuperado en: <http://www.cedes.org/publicaciones/documentos/EdSup/2014/10669.pdf>
- Giordano, Carlos & Morandi, Glenda (2016). *Memorias de las 1ª Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación. Relatos de experiencias. Reseñas de investigación*. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60899>
- Pierella, María Paula (2018). «El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum». *Espacios en blanco*. Serie indagaciones Nº 28(2), pp. 33-48.